

La formación del docente para la atención de necesidades educativas especiales en Unidades Educativas rurales

Teacher training for addressing special educational needs in rural educational units

Jose Miguel Marchan Aveiga

Docente Distrito 13D12 UE Jose Alejandro Bermúdez
jose.marchan@itsup.edu.ec
Portoviejo – Ecuador

Roberth Olmedo Zambrano Santos

Instituto superior tecnológico Portoviejo con condición universitario
rzambranosantos@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0002-4072-4738>
Portoviejo – Ecuador

Formato de citación APA

Marchan, J. & Zambrano, R. (2026). *La formación del Docente para la atención de Necesidades Educativas Especiales en Unidades Educativas Rurales*. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 1), p. 499 - 517.

CIENCIA INTERACTIVA

Vol. 5 (Nº. 1). Enero – marzo 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 25-01-2026

Fecha de aceptación :03-02-2026

Fecha de publicación:30-03-2026

RESUMEN

Este estudio analiza la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en unidades educativas rurales del Ecuador, reconociendo que, pese al enfoque inclusivo de las políticas nacionales, persisten brechas significativas en la formación docente. Las limitaciones estructurales, la escasez de recursos pedagógicos, la reducida oferta de capacitación continua y la ausencia de personal de apoyo especializado configuran un escenario donde los docentes enfrentan dificultades para responder de manera efectiva a la diversidad del aula. Esta situación incide en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de estudiantes que requieren apoyos específicos. La investigación tiene como objeto de estudio la formación docente orientada a la atención de estudiantes con NEE, entendida como el conjunto de conocimientos, competencias, prácticas pedagógicas y actitudes necesarias para implementar procesos educativos inclusivos. Se examinan la formación inicial, la capacitación continua, las condiciones institucionales y los recursos disponibles en el contexto rural. El propósito es diagnosticar el nivel de preparación docente, identificar dificultades y necesidades formativas, y analizar los factores que influyen en la respuesta educativa. Los resultados buscan sustentar propuestas de fortalecimiento profesional que contribuyan a mejorar las prácticas inclusivas y garantizar una educación equitativa en zonas rurales.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, formación docente, contexto rural, prácticas pedagógicas

ABSTRACT

This study analyzes the provision of attention to Special Educational Needs (SEN) in rural educational institutions in Ecuador, recognizing that despite the inclusive approach of national policies, significant gaps persist in teacher training. Structural limitations, scarcity of pedagogical resources, limited availability of continuous professional development, and the absence of specialized support staff create a context in which teachers face difficulties in effectively responding to classroom diversity. This situation affects the quality of teaching–learning processes, as well as the participation and holistic development of students who require specific supports. The object of study is teacher training aimed at addressing students with SEN, understood as the set of knowledge, competencies, pedagogical practices, and attitudes necessary to implement inclusive educational processes. The study examines initial teacher education, ongoing professional development, institutional conditions, and available resources in the rural context. Its purpose is to diagnose the level of teacher preparedness, identify difficulties and training needs, and analyze the factors influencing the educational response. The results seek to support proposals for professional strengthening that contribute to improving inclusive practices and ensuring equitable education in rural areas.

KEYWORDS: inclusive education, Special Educational Needs, teacher training, rural context, pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

La atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema educativo ecuatoriano constituye un desafío permanente, especialmente en las unidades educativas rurales donde convergen limitaciones estructurales, escasos recursos pedagógicos y brechas en la formación profesional del docente. Aunque las políticas nacionales promueven la inclusión y el acceso equitativo a una educación de calidad, la realidad escolar evidencia que muchos maestros no cuentan con la preparación teórica ni las herramientas metodológicas necesarias para responder adecuadamente a la diversidad del aula. Esta situación repercute directamente en el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de estudiantes que requieren apoyos específicos.

El objeto de estudio de esta investigación es la formación docente dirigida a la atención de estudiantes con NEE, entendida como el conjunto de conocimientos, competencias, prácticas pedagógicas y actitudes que permiten al maestro identificar, orientar y adaptar procesos educativos inclusivos. Se considera tanto la formación inicial como la capacitación continua, así como la forma en que estas influyen en la calidad de la respuesta educativa. El campo de estudio se enmarca en la educación inclusiva en contextos rurales, específicamente en unidades educativas fiscales donde las condiciones geográficas, socioeconómicas y culturales configuran escenarios educativos con particularidades propias. En estos espacios, el docente suele desempeñar múltiples roles y enfrenta un acceso limitado a recursos especializados, lo que convierte su formación en un factor determinante para garantizar la inclusión. La investigación busca comprender el nivel de preparación docente, las dificultades que enfrentan, las prácticas vigentes y las necesidades de capacitación. Este análisis permitirá fundamentar propuestas de fortalecimiento profesional que contribuyan a mejorar la atención a estudiantes con NEE y avanzar hacia una educación más justa, equitativa e inclusiva en el ámbito rural.

La educación inclusiva es un principio fundamental dentro de las políticas educativas ecuatorianas; sin embargo, su aplicación en las unidades educativas rurales enfrenta importantes desafíos, especialmente en lo referente a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). A pesar de los esfuerzos institucionales por promover la inclusión, muchos docentes que laboran en contextos rurales no cuentan con la formación necesaria para identificar, comprender y atender adecuadamente la diversidad presente en el aula. Esta falta de preparación se manifiesta en dificultades para adaptar la planificación curricular, implementar estrategias metodológicas

diferenciadas y gestionar ambientes inclusivos que garanticen la participación efectiva de todos los estudiantes.

Las condiciones propias de las zonas rurales, como el limitado acceso a recursos pedagógicos especializados, la escasa oferta de capacitación continua, la ausencia de profesionales de apoyo (psicólogos, psicopedagogos, DECE), y las barreras socioculturales, profundizan aún más esta problemática. En consecuencia, los estudiantes con NEE suelen recibir una atención insuficiente o inadecuada, lo que se traduce en bajos niveles de aprendizaje, dificultades en la integración social y un riesgo elevado de abandono escolar. A ello se suma que la formación inicial docente, en muchos casos, no contempla de manera suficiente contenidos específicos sobre NEE y estrategias inclusivas, dejando un vacío profesional que se hace más evidente en contextos donde la diversidad es mayor y los recursos son más limitados. Esta situación genera un desfase entre las exigencias del modelo educativo inclusivo y las competencias reales de los maestros que deben implementarlo. En este contexto, surge la necesidad de analizar críticamente el nivel de formación docente para la atención de NEE en las unidades educativas rurales, con el fin de identificar las brechas existentes y proponer acciones que permitan mejorar la calidad de la práctica pedagógica y garantizar el derecho a una educación verdaderamente inclusiva.

MÉTODOS MATERIALES

La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral del nivel de formación docente y de las condiciones que influyen en la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las unidades educativas rurales. Este enfoque permitirá analizar tanto datos numéricos como percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas. Se empleará un diseño descriptivo-exploratorio, orientado a caracterizar las competencias, conocimientos y estrategias que poseen los docentes, así como a explorar las dificultades, recursos institucionales y necesidades de capacitación en el contexto rural. El estudio también tendrá un componente transversal, ya que la recolección de datos se realizará en un solo momento. La población estará conformada por docentes que laboran en unidades educativas rurales seleccionadas en una zona geográfica específica. La muestra se determinará mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, priorizando a aquellos docentes que trabajan con estudiantes con NEE o que enfrentan diversidad en sus aulas. También podrán incluirse directivos o miembros del DECE cuando existan. Encuestas a docentes para obtener información cuantitativa sobre su formación, nivel de dominio de estrategias inclusivas y necesidades de capacitación. Entrevistas semiestructuradas para profundizar en las percepciones

del docente sobre su práctica inclusiva, dificultades y recursos institucionales. Observación no participante en aulas para identificar la implementación de estrategias de inclusión. Revisión documental de planes institucionales, normativas y registros de capacitación. Los instrumentos serán validados mediante juicio de expertos y se aplicará una prueba piloto para asegurar su confiabilidad.

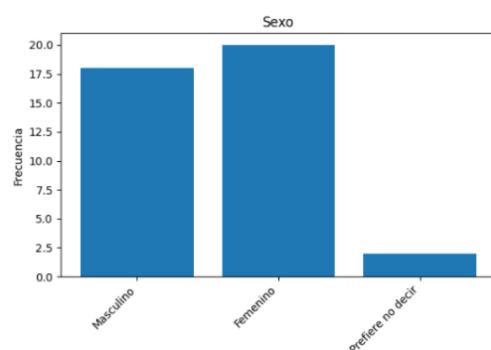
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos cuantitativos se organizarán mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central). Los datos cualitativos serán analizados mediante codificación temática, permitiendo interpretar patrones y categorías emergentes.

Esta encuesta se lo realizó a 40 personas entre padres de familia, docentes y directivos

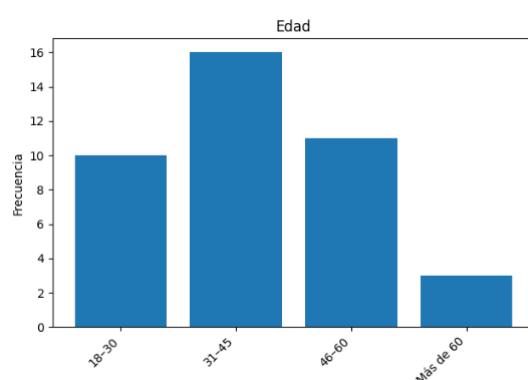
Datos generales

Figura 1: Sexo:



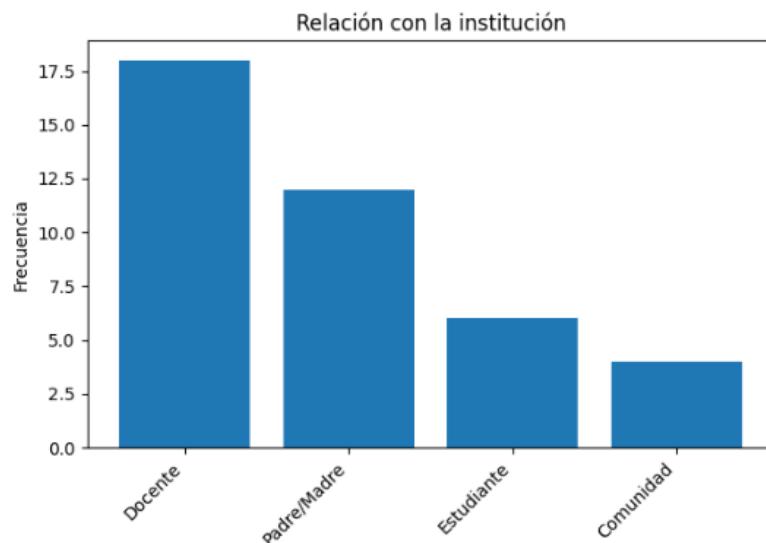
Los resultados muestran una participación equilibrada entre hombres y mujeres, con una ligera mayoría femenina. Esto permite obtener percepciones diversas y representativas sobre la inclusión educativa en el contexto rural, evitando sesgos de género en la interpretación de los datos.

Figura 2, Edad:



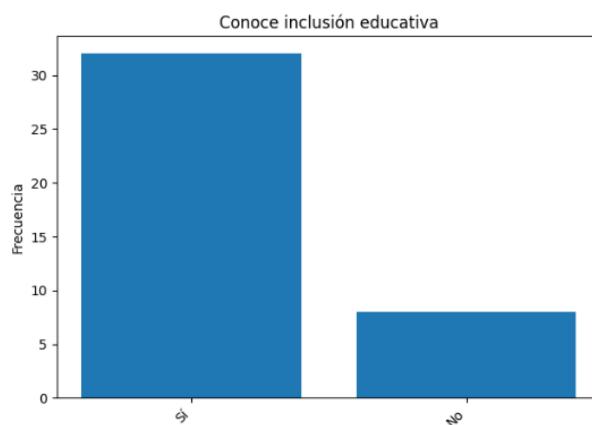
La mayor parte de los encuestados se concentra entre los 31 y 45 años, seguida del grupo de 46 a 60 años. Esto indica que la información proviene principalmente de adultos con experiencia educativa y social, lo que fortalece la validez de las opiniones recogidas sobre la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Figura 3, Relación con la institución educativa:



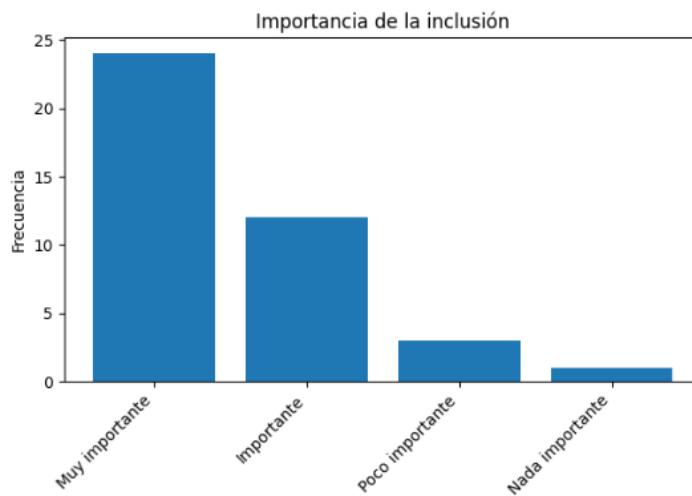
Predomina la participación de docentes y padres de familia, lo que evidencia un alto interés de los actores directamente involucrados en el proceso educativo. La menor participación de estudiantes y miembros de la comunidad sugiere la necesidad de fortalecer su involucramiento en temas de inclusión.

Figura 4 ¿Conoce qué es la inclusión educativa?



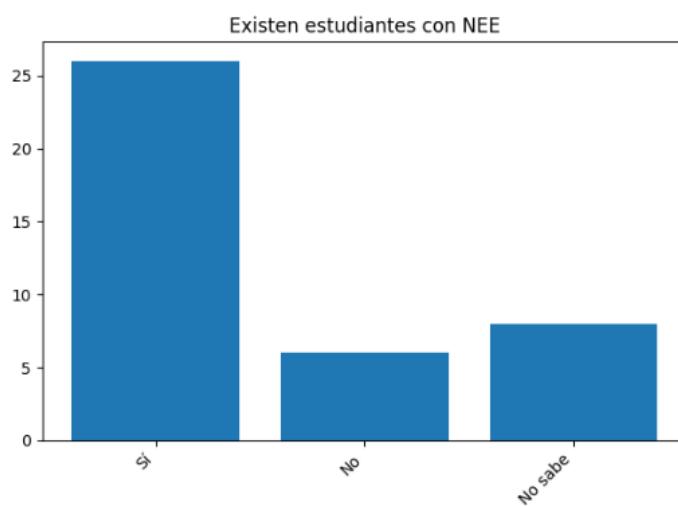
La mayoría de los encuestados afirma conocer qué es la inclusión educativa, lo cual refleja avances en la difusión del enfoque inclusivo. Sin embargo, aún existe un grupo significativo que desconoce el tema, lo que evidencia la necesidad de continuar con procesos de sensibilización y formación.

Figura 5 ¿Considera importante la inclusión educativa en el sector rural?



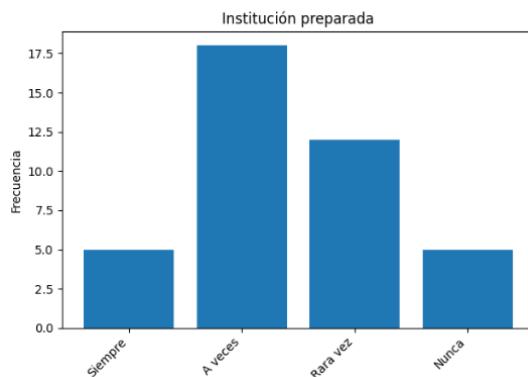
La gran mayoría considera que la inclusión educativa es muy importante o importante en el sector rural. Este resultado demuestra una valoración positiva de la inclusión como un derecho fundamental y como un elemento clave para la equidad educativa en comunidades rurales.

Figura 6 ¿Existen estudiantes con necesidades educativas especiales en su comunidad?



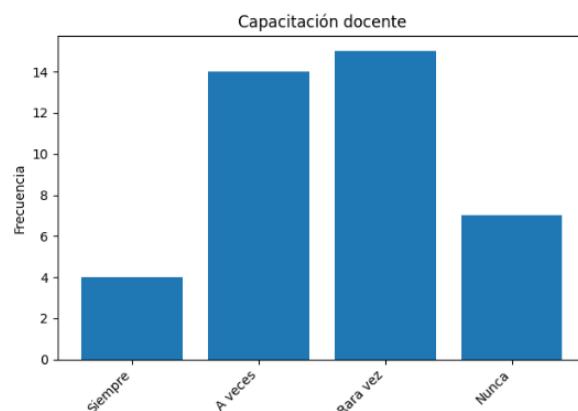
La mayoría de los encuestados reconoce la presencia de estudiantes con NEE en su comunidad. No obstante, un porcentaje afirma no saberlo, lo que puede indicar falta de diagnóstico oportuno o escasa información sobre estas condiciones en el entorno educativo.

Figura 7 ¿La institución educativa está preparada para atender la diversidad estudiantil?



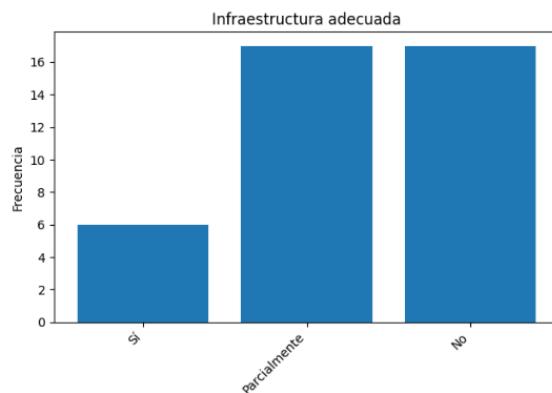
La opción “a veces” es la más seleccionada, lo que evidencia que las instituciones rurales no están completamente preparadas para atender la diversidad estudiantil de manera permanente. Esto refleja debilidades en recursos, capacitación y estrategias inclusivas.

Figura 8 ¿Los docentes reciben capacitación en inclusión educativa?



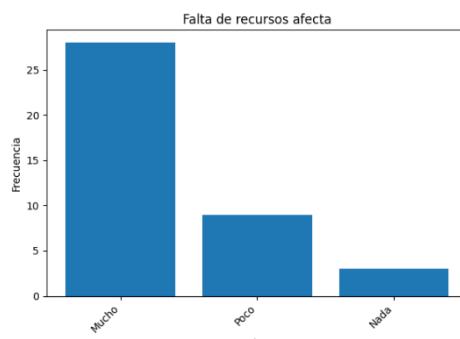
Los resultados indican que la capacitación docente se da principalmente de manera ocasional o rara vez. Esto evidencia una debilidad significativa en la formación continua del profesorado, aspecto clave para la atención adecuada de estudiantes con NEE en contextos rurales.

Figura 9 ¿La infraestructura escolar es adecuada para estudiantes con discapacidad?



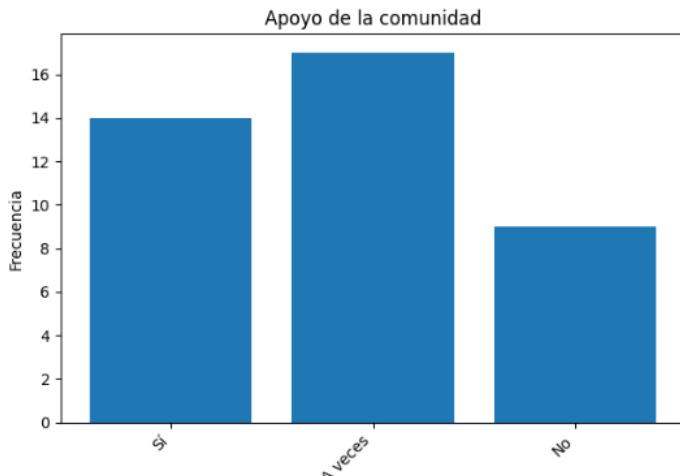
Una gran parte de los encuestados considera que la infraestructura es parcialmente adecuada o no adecuada. Este resultado pone en evidencia barreras físicas que limitan la inclusión educativa y afectan el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad.

Figura 10 ¿Cree que la falta de recursos afecta la inclusión educativa?



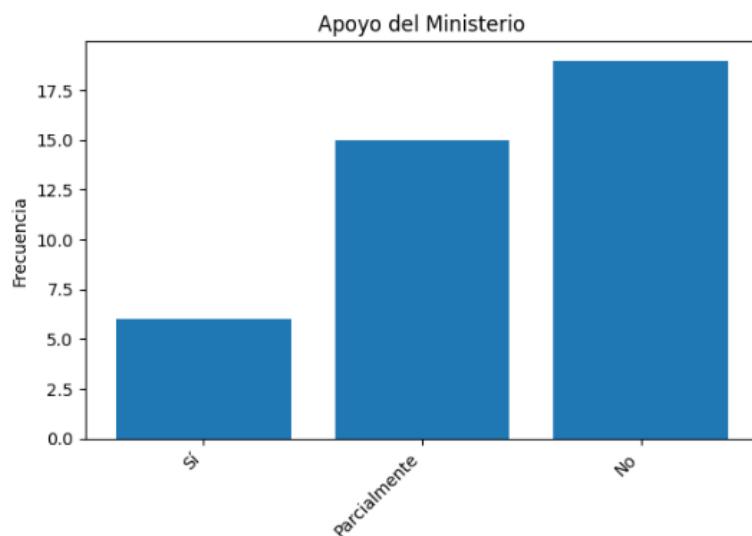
La mayoría considera que la falta de recursos afecta mucho a la inclusión educativa. Esto confirma que las limitaciones económicas y materiales representan uno de los principales obstáculos para implementar prácticas inclusivas en las escuelas rurales.

Figura 11 ¿La comunidad apoya los procesos de inclusión educativa?



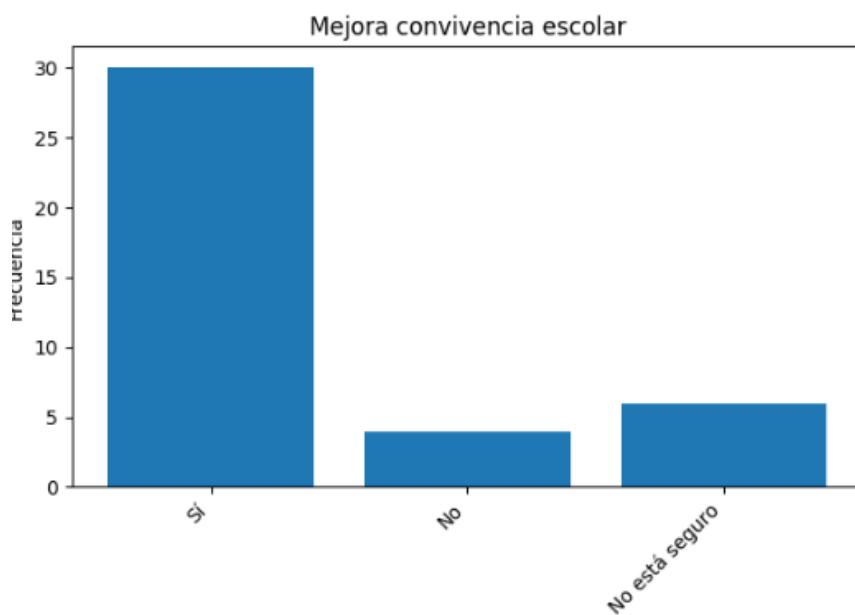
Los resultados muestran que el apoyo comunitario se presenta principalmente de manera ocasional. Esto indica que, aunque existe cierta colaboración, aún es necesario fortalecer la participación activa y el compromiso de la comunidad en los procesos de inclusión.

Figura 12 ¿El Ministerio de Educación brinda apoyo suficiente a las escuelas rurales?



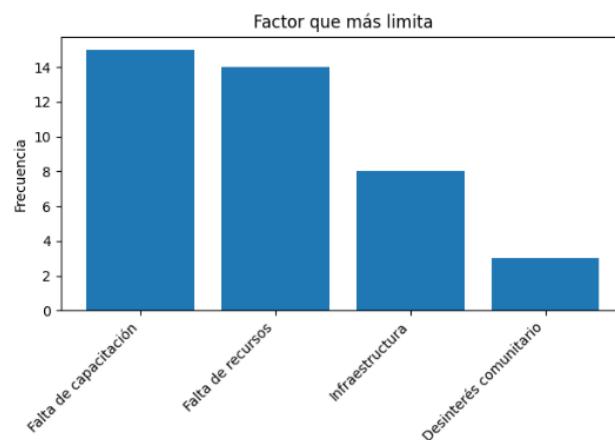
La mayoría de los encuestados considera que el apoyo del Ministerio de Educación es insuficiente o solo parcial. Este resultado evidencia la percepción de abandono institucional y la necesidad de políticas públicas más efectivas dirigidas a las escuelas rurales.

Figura 13 ¿La inclusión educativa mejora la convivencia escolar?



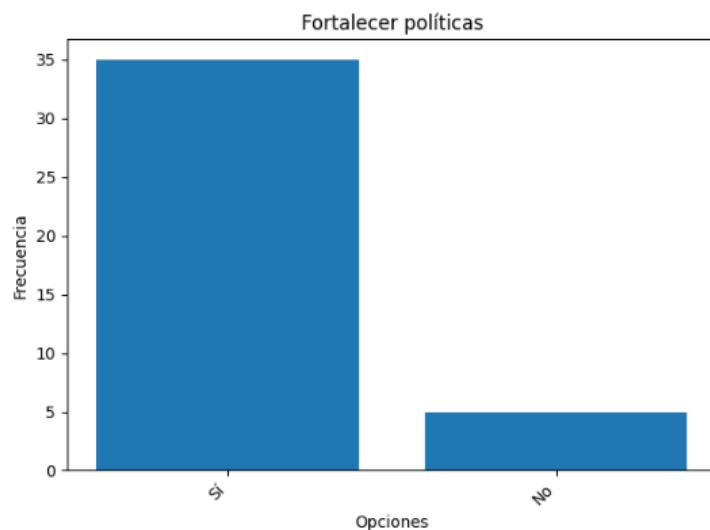
La mayoría de los participantes considera que la inclusión educativa mejora la convivencia escolar. Esto demuestra que la inclusión no solo beneficia a estudiantes con NEE, sino que también favorece valores como el respeto, la empatía y la solidaridad en la comunidad educativa.

Figura 14 ¿Qué factor limita más la inclusión educativa?



La falta de capacitación docente y la falta de recursos son identificadas como los principales factores limitantes. Esto refuerza la importancia de invertir en formación profesional y dotación de recursos para lograr una educación verdaderamente inclusiva.

Figura 15 ¿Considera necesario fortalecer políticas de inclusión en zonas rurales?



La gran mayoría considera necesario fortalecer las políticas de inclusión en zonas rurales. Este resultado evidencia un consenso social sobre la urgencia de implementar acciones concretas que garanticen igualdad de oportunidades educativas.

CONCLUSIONES

En primer lugar, los resultados de la investigación evidencian que la inclusión educativa es ampliamente reconocida como un elemento fundamental para garantizar la equidad y el derecho a la educación en las Unidades Educativas Rurales. La mayoría de los encuestados manifiesta conocer el concepto de inclusión educativa y considera que su aplicación es muy importante en el contexto rural, lo que refleja una conciencia social favorable hacia la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

En segundo lugar, se identifica que, si bien existen estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las comunidades rurales, las instituciones educativas no siempre se encuentran plenamente preparadas para atender la diversidad estudiantil. Esta situación se relaciona directamente con la falta de infraestructura adecuada y con limitaciones en recursos materiales, lo cual constituye una barrera significativa para la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Asimismo, la formación y capacitación docente en inclusión educativa se presenta como uno de los principales desafíos. Los resultados muestran que la capacitación se realiza de manera esporádica o insuficiente, lo que limita la capacidad de los docentes para responder de forma adecuada a las necesidades específicas de los estudiantes. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer programas de formación continua orientados a la educación inclusiva en contextos rurales.

Por otra parte, se concluye que el apoyo institucional y comunitario resulta insuficiente para garantizar una inclusión educativa sostenible. Aunque la comunidad brinda apoyo de manera ocasional, y el Ministerio de Educación ofrece respaldo parcial, estos esfuerzos no son suficientes para cubrir las demandas reales de las escuelas rurales. Esto evidencia la urgencia de una mayor articulación entre docentes, comunidad y autoridades educativas.

Finalmente, la investigación permite concluir que es indispensable fortalecer las políticas públicas de inclusión educativa en las zonas rurales. Existe un consenso mayoritario sobre la necesidad de implementar acciones concretas que promuevan la capacitación docente, la dotación de recursos y la adecuación de la infraestructura escolar. De esta manera, se podrá avanzar hacia una educación inclusiva que no solo mejore el aprendizaje, sino también la convivencia escolar y la calidad educativa en el ámbito rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P., & Escarbajal, A. (2021). Aulas abiertas a la inclusión. *Aulas Abiertas a La Inclusión*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0fvr>
- Bautista, I. (2025). La importancia del desarrollo del lenguaje oral en niños de educación preescolar. Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, 1–23.
- Cajahuaman, G., Lindo, R., & Huayta, Y. (2021). Estrategias lúdicas en estudiantes de cinco años: una revisión sistemática. *Igobernanza*, 4(15), 33–53. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.126>
- Carreño, E., & Vásquez, M. (2022). Metodología juego trabajo, zona de desarrollo próximo y ámbitos del Currículo de Educación Inicial para infantes de 4 a 5 años. UNAE, 112. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2378/1/2. Metodología juego trabajo%2C zona de desarrollo proximo%2C ambitos del curriculo de educacion inicial para infantes de 4 a~1.pdf>
- Carrillo, S., & Ulloa, T. (2025). Estrategias pedagógicas basadas en cuentos infantiles para la estimulación del lenguaje infantil. *Finanzas Y Negocios*, 20–40. <https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/FinanzasyNegocios/article/view/448/460>
- Chinga, M., & Bolívar, O. (2024). Estrategia didáctica basada en la música para el desarrollo del lenguaje oral en los niños de educación inicial. *Polo Del Conocimiento*, 9(3), 952–978. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Cisneros, A., Molías, L., Samaniego, N., & Mejía, C. (2023). La competencia digital docente. Diseño y validación de una propuesta formativa. *Revista de Medios y Educación*, 68, 7–41. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.100524>
- Defaz, L., Bustillos, E., & Gallardo, L. (2023). Potenciando el aprendizaje significativo en educación inicial a través de la neuroeducación. *Revista UNO*, 3(5), 15–25. <https://doi.org/10.62349/revistauno.v.3i5.18>
- García, G., Paz, A., Baque, M., Quezada, A., & Yáñez, H. (2025). La relación entre el juego simbólico y el desarrollo cognitivo. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 9(19), 32–45.
- García, S. (2023). El desarrollo del juego con las formas de la vitalidad y del juego simbólico en la primera infancia. Universidad Nacional de La Plata, 1–493.

Hernández, P. (2020). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

Universidad Tecnologica Laja Bajío, 1–753.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

Jiménez, D., Navarro, Y., Adianés, V., Hoyos, Y., Fagundo, B., Delgado, I., Hoyos, A., & Fagundo, Y. (2021). La familia en la estimulación del lenguaje del niño con síndrome de Down: The family in stimulating the language of the child with Down syndrome. *Riied.Org*, 1(1), 65–77.
<https://riied.org/index.php/v1/article/view/8>

Lizandro, W. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico. *Tesis Psicológica*, 16(2), 172–198.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Ministerio de Educación. *Modelo Educativo Nacional*. Quito: Ministerio de Educación.

Miranda, R., & Rojas, O. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 3002–3029.

Moncayo, H., Martínez, K., Alulima, L., & Mena, M. (2023). La expresión plástica en el desarrollo de las emociones en niños de educación inicial. *Polo Del Conocimiento*, 8(10), 1010–1034.
<https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6174>

Moyón, E. G., Montero, I. S., Briones, K. B., & Aldean, C. A. (2024). Pragmática y uso de lenguaje en estudiantes. *MQRInvestigar*, 8(2), 3944–3961.
<https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.2.2024.3944-3961>

Ñauñay, S. (2024). Las habilidades lingüísticas y el autoestima en niños de inicial 2 de la Unidad Educativa Liceo Policial de la ciudad de Riobamba. *Universidad Nacional de Chimborazo*, 1–67.
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/12824>

Navarro, H., Mori, M., & Sinti, O. (2024). El juego como estrategia para fortalecer el aprendizaje en el nivel inicial. *Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Tarapoto,”* 1–46.
<http://hdl.handle.net/20.500.14268/107>

Navarro, P. (2021). Des-aprender para aprender. La teoría del signo lingüístico en el corpus ampliado de Saussure. *Universidad Nacional de Salta*, 84–98.

Ponce, H. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el Coeficiente del Alfa de Cronbach? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2438–2462. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.463

Quiroga, M. (2023). El uso infantil del vocabulario en las situaciones naturales del hogar. In *FLACSO ANDES*. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/21666/2/TFLACSO-2023MSQ.pdf>

Ríos, J. (2024). Aprendiendo de mi entorno con la familia y la escuela 1. *UNAD*, 7(2), 107–115.

Rodríguez, J., & Chan, G. (2023). Innovación educativa y formación del profesorado, una revisión estándar de literatura. *Foro Educacional*, 40, 7–37. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3355>

Samaja, J. (2020). La triangulación metodológica (Pasos para una comprensión dialéctica de la combinación de métodos). *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(2), 431–443. <http://scielo.sld.cu>

Silva, Y. (2020). Desarrollo del lenguaje en la primera infancia. *Universidad Nacional de Tumbes*, 8–50. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2556/TRABAJOACADEMICO - SILVA VILCHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Toledo, R., Matías, O., Ferrando, C., & Alfaro, D. (2025). Juegos verbales y su impacto en la expresión oral de niños en edad preescolar. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 9(37), 873–887. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.957>

Valles, V., & Ríos, J. (2022). Estrategia del juego simbólico y la expresión oral una revisión bibliográfica. Artículo Original, 1–15. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v22n80/1729-8091-eds-22-80-80.pdf>

Velicia, A. (2022). La intervención en sujetos con trastorno del desarrollo del lenguaje en situaciones de multilingüismo y multiculturalidad. Una revisión sistemática. *Universidad de Valladolid*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54332>

Vera, V., & Baéz, M. (2024). Estrategias didácticas innovadoras para el fomento de hábitos lectores en estudiantes de educación básica. *Revista INVECOM*, 5(1), 1–7. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102064&script=sci_arttext

Beltrán, J., & Chávez, M. (2022). Assessment practices aligned to CEFR levels in EFL classrooms in Ecuador. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(4), 620–628.
<https://doi.org/10.17507/jltr.1304.06>

British Council. (2021). *English language education in Latin America: Policies and practices*.
<https://www.britishcouncil.org>

Carpio, G., & Ormaza, M. (2020). Evaluación formativa y desempeño estudiantil en el contexto ecuatoriano. *Revista Conrado*, 16(75), 234–242.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1565>

Casey, A. (2022). Models-based practice in physical education: The challenges of implementation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 219–233.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1877264>

Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., & Villa, L. (2019). Formación por competencias: reto de la Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1), 94–101.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/>

CEPAL. (2023). *Educación y desigualdad en América Latina: Retos para la evaluación y la calidad educativa*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org>

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115.

Cordero, J., Narváez, C., & Erazo, J. (2019). La evaluación por competencias: una herramienta para determinar la productividad del talento humano. *593 Digital Publisher CEIT*, 3(4), 76–96.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7144057>

Darling-Hammond, L., & Wentworth, L. (2020). *Assessment and the future of learning: Transforming assessment systems to improve educational equity and student learning*. Learning Policy Institute.

Díaz Barriga, F. (2013). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Gianella, E. (2019). *Epistemología y metodología de la investigación científica*. Editorial Académica Española.

Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Hattie, J., & Timperley, H. (2020). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hernández, C., & Fandiño, Y. (2022). Competency-based language assessment: Rethinking rubrics for EFL contexts. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 123–140. <https://doi.org/10.15446/profile>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

López-Pastor, V., Pérez-Brunicardi, D., & Manrique, J. C. (2020). Formative assessment in physical education: A review of research. *Sport, Education and Society*, 25(6), 682–697. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1705754>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Curículo de los niveles de Educación General Básica y Bachillerato*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.

Muñoz, E., & Simbaña, L. (2021). Evaluación de aprendizajes en Educación Física en instituciones públicas ecuatorianas. *Revista Espacios*, 42(12), 14–26. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n12/a21v42n12p14.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Global recommendations on physical activity for health*. OMS. <https://www.who.int>

Paredes, C. (2022). Prácticas evaluativas en el área de Matemáticas: Desafíos y oportunidades en la educación básica ecuatoriana. *Revista Innova Research Journal*, 7(2), 230–245. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n2.2022.1799>

Peña, A., & Suárez, M. (2023). Language assessment practices in Latin American EFL classrooms. *TESOL Journal*, 14(1), e00632. <https://doi.org/10.1002/tesj.632>

Salazar, R., & Mero, P. (2021). Competencias matemáticas y desempeño escolar: Un análisis desde la evaluación formativa. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 8(3), 45–56.
<https://doi.org/10.26423/rctu.v8i3.902>

Sánchez, P., & Ortega, E. (2021). Competency-based evaluation of mathematical reasoning: Evidence from Latin American schools. *Journal of Mathematics Education Research*, 14(4), 355–372.

Santos, W. J., Varas, J. R., Gonzalez, L. I., Tomalá, A. V., & Badaraco, S. G. (2024). Avances recientes en la investigación educativa en Ecuador aplicada por docentes de la provincia de Santa Elena. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 370–383.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2258>

Stiggins, R. (2020). *Innovations in assessment: Improving classroom practice*. Corwin Press.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4^a ed.). ECOE Ediciones.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>

Vargas, L., & Cabrera, J. (2023). Formative assessment and feedback practices in Andean countries: A qualitative synthesis. *Educational Assessment Review*, 12(1), 44–59.

Yáñez, V., & Ruiz, F. (2023). Evaluación por competencias en el sistema educativo ecuatoriano: análisis de prácticas docentes en primaria. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 350–372.
<https://doi.org/10.23857/pc.v8i3.3585>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

